

A RECONFIGURAÇÃO DA CIDADANIA PELA EDUCAÇÃO:

UM CONTRIBUTO A ANTONIO GRAMSCI -120.º ANIVERSÁRIO DE SEU NASCIMENTO.

VALMIR FLORES PINTO

Universidade Federal do Amazonas/ Universidade de Aveiro (Doutorando Ciências Sociais)²⁷

valmirpinto@ua.pt

RESUMO: A cidadania por meio da educação dar-se-á como uma catarse gramsciana e permite-nos compreender este acto como uma questão política e social. A reconfiguração da cidadania faz-se necessária, pois, a linguagem, os contextos da contemporaneidade alteram alguns cenários, nomeadamente o educacional. Para tanto, o conceito de educação é abordado em relação com outros dois conceitos importantes no pensamento de Gramsci: a cultura e cidadania. A perspectiva educacional gramsciana está na superação da impotência das instituições em realizar uma educação para a emancipação cidadã. O ensino superior, neste caso, propõe aos seus atores um outro ângulo para a aquisição e desenvolvimento das capacidades.

Palavras-chave: Cidadania. Educação. Reconfiguração.

ABSTRACT: Citizenship through education to give yourself as a catharsis Gramscian and allows us to understand this act as a political and social issue. The reconfiguration of citizenship is necessary, therefore, the language, the contexts of contemporary change some settings, including education. For this, the concept of education is discussed in relation to two other important concepts in the thought of Gramsci, culture and citizenship. The Gramscian educational perspective is to overcome the impotence of the institutions to conduct education for citizen empowerment. Higher education, in this case, it offers its players a different perspective on the acquisition and development of capabilities.

27 Orientador: Dr. Rui Armando Gomes Santiago e Co-Orientadora: Dra. Maria Teresa Geraldo Carvalho. Doutoramento em Ciências Sociais na Universidade de Aveiro, Portugal.

Keywords: Citizenship. Education. Reconfiguration.

INTRODUÇÃO

É possível um *único* conceito de cidadania? Por cidadão alguns entendem o indivíduo que possui os direitos políticos, outros os deveres sociais, outros os que têm acesso aos bens de consumo. Cidadania é um assunto desafiador. Trata-se de uma leitura não apenas conceitual mas efectiva de cidadania, pois é um atributo dirigível a todo ser humano e uma condição política. A sua epistemologia é dialética. A origem remonta ao pensamento grego e romano, conhecida como cidadania clássica. No entanto, o roteiro histórico é o percurso mais comum quando se busca estudar e entender a cidadania. Certamente a dimensão histórica é importante, mas o fio condutor para entender o desenvolvimento da cidadania está no fio condutor sobre o ser humano. No contexto sociopolítico de Antonio Gramsci (1891-1937) há uma grande distância entre a base e as elites italianas de então, em todas as instâncias de constituição do bem-estar social. A efectivação da cidadania dar-se-á como uma catarse, isto é, a superação dos interesses meramente económico-corporativos e se orienta para uma visão ético-política (GRAMSCI, 1976) As implicações políticas e práticas incidem directamente no modelo de compreender a cultura, como grande bloco, e suas incidências práticas, especificamente com a educação e a política. Para tanto, um dos primeiros percursos a ser traçado é uma pesquisa do princípio hegemónico em Gramsci, nos *Cadernos do Cárcere* – em especial – em vista de uma sociedade constituída não somente a partir do determinismo económico, mas do sociopolítico. No campo da educação, por exemplo, a hegemonia nos permite compreender a educação como uma questão política (PARASKEVA: 2006). No ano do 120º aniversário de nascimento de Antonio Gramsci (1891-2011) temas decisivos para a sociedade como educação, intelectuais orgânicos, cidadania, política, economia e Estado, continuam na pauta do dia. Neste sentido, a actualidade do pensamento gramsciano é um dos motivos de nossa discussão.

1.CIDADANIA E EDUCAÇÃO: A DECONSTRUÇÃO DOS MODELOS HERDADOS

O pensamento marxista destaca que a transformação social passa pelo enfoque da cidadania, realiza uma consistente reflexão sobre a sociedade burguesa e enfoca que o sistema de produção capitalista tem, inerente à sua estrutura, a desigualdade social. Ao dividir a sociedade em proprietários dos meios de produção e proprietários da força de trabalho, há a configuração das relações em classes sociais, sendo que duas classes são fundamentais: a burguesia e o proletariado (MARX & ENGELS, 1982). O liberalismo, por sua vez, fala em questões como as liberdades e o modo de regulação da convivência social. Porém o problema está em como se responde a estas questões. Ao não tratar da desigualdade real, fabrica-se o falso cidadão genérico e, “ele impede que o imenso contingente dos não proprietários participem efectivamente das formas de exercício

do comando da sociedade” (DIAS, 2006: 94).

A sociedade é produto das acções recíprocas das pessoas, que envolvem a sua produção e a reprodução. Mas, as acções das pessoas não são homogéneas, elas são complexas, contraditórias e perpassadas por diversas conotações: religiosas, políticas, económicas, morais, culturais, etc. A relação entre o ser humano e a sociedade é uma relação dialética, onde o primeiro se coloca como sujeito de sua história. O ser humano, enquanto ser colectivo, como classe social, tem poder de transformar a estrutura social. Karl H. Marx (1818-1883) utiliza o termo cidadão e na obra *A Questão Judaica*, critica a concepção individualista dos direitos humanos e faz uma boa análise sobre a possibilidade de emancipação dos judeus. Tornar os judeus cidadãos alemães era uma questão de emancipação política, parte de um Estado (MARX, 1989). Mas, em sua análise, ele mostra que é próprio e específico da sociedade burguesa a distinção clara entre esfera pública e esfera privada. E é deste elemento constitutivo da vida sociopolítica na sociedade burguesa, a cisão entre o Estado e a sociedade, que emerge a distinção entre o indivíduo e o cidadão.

Ao separar o cidadão do indivíduo e, simultaneamente, separar a sociedade civil do Estado enquanto corpo político, a sociedade burguesa causou e causa danos. Os cidadãos passam a reconhecer a luta pela emancipação política como uma luta por direitos e fraccionam suas relações sociais em um modelo individualista e egoísta. Nesse aspecto, a emancipação humana é afastada enquanto ideal, pois seu carácter de liberdade ilimitada constitui uma ameaça para a sociedade burguesa.

A perspectiva da cidadania vincula-se, estreitamente, à questão da democracia e o debate sobre estas duas questões, cidadania e democracia, ocupa um importante espaço dentro da tradição marxista. Na verdade, conforme Arcângelo Buzzzi, um verdadeiro debate político, pois é a política que forma o núcleo central do pensamento de Antonio Gramsci, por exemplo, que dá sentido e articulação às suas investigações históricas e reflexões filosóficas, ampliando o entendimento sobre o que é a política, isso implica uma catarse (BUZZI, 1973).

Houve um momento em que os pensadores marxistas consideravam que toda e qualquer conquista das Revoluções Burguesas deveriam ser eliminadas numa nova sociedade. Vários são os modelos de Revolução Burguesa que ocorreram na Europa nos séculos XVII e XIX. Os resultados mais famosos são considerados da Revolução Inglesa, 1640-1688 e a Revolução Francesa, 1789-1799. A conjuntura sócio-histórica demonstrou que a tese deve ser outra, ou seja, que algumas das conquistas da Revolução Burguesa devem ser preservadas. Essa linha de raciocínio não se baseia na ideia de que a sociedade burguesa é democrática, mas que, justamente por ela envolver a dominação numa capa democrática, abre espaços para que a democracia se efective (CARNOY, 1986: 203).

O paradigma da cidadania ganha espaço, desde os países mais carentes até os mais economicamente abastados, o que muda é o perfil da leitura cidadã da sociedade e das pessoas. O debate que hoje é intenso em torno desta questão

teve importante contribuição do sociólogo britânico Thomas Humphrey Marshall (1893-1981) que reflecte sobre a cidadania moderna, tendo os ideais da Revolução Francesa, os direitos consolidados e os princípios do contratualismo, mesmo com algumas posturas confusas, mas ainda actual. Inclusive afirma que a cidadania “impôs modificações” à classe social (MARSHALL, 1967: 110), mas, no entanto, a realidade básica da estrutura de classe continua a não ser afectada pelos direitos de cidadania. “A cidadania e a classe baseiam-se em princípios opostos; uma na igualdade e na liberdade, a outra na desigualdade e no domínio” (BARBALET, 1989: 93). Neste sentido, a reconfiguração da cidadania faz-se necessária, pois, a linguagem, os contextos da pós-modernidade alteram alguns cenários, de forma muito rápida e, às vezes, contundente, sendo a educação um dos primeiros a ser afectado.

Historicamente temos alguns cenários de reconfiguração no Ocidente que, de certa forma, afectaram toda a humanidade. A reconfiguração da transição do Estado Absoluto para o Estado Liberal, também conhecida como “oitocentista”, no século XIX, ainda tem seus reflexos bem visíveis na actualidade. Trata-se da estruturação da sociedade em uma sociedade de classes. Ideologicamente é a afirmação do indivíduo frente ao Estado. Procurou-se reduzir ao mínimo os poderes do Estado e alargar os direitos civis e políticos do indivíduo sobre os princípios da igualdade e liberdade (MARSHALL, 1967). Já no século XX, a cidadania ganha sentido mais social com as lutas sociais das organizações civis de trabalhadores. No entanto, também aqui, há o apaziguamento por parte do Estado. Com as exigências da sociedade civil, o poder público utilizada da força do Estado-providência ou Estado social e reforça o acesso aos bens sociais básicos institucionalizados: a educação, a saúde, o bem-estar, a habitação, a segurança e a qualidade de vida.

O conceito político de *Estado-providência*, ou *Estado social*, veio apresentar-se como uma alternativa diferenciada ao conceito político de *Estado liberal*. Mas a “mão invisível” com que os economistas liberais julgavam poder disciplinar o mercado e satisfazer os interesses individuais e colectivos veio, afinal, a revelar-se ineficaz, traduzindo-se em enormes carências na prestação de serviços públicos essenciais e lançando no desemprego e na miséria largas camadas da população. Mas foi, sobretudo, em consequência do período de agitação político-social, da crise económica e financeira em que se vivera até 1940 e que se veria agravada pela Segunda Guerra Mundial (1939-1945) e o esforço de recuperação consequente, que viria a ganhar maior relevo e a ser assumido com maior convicção o facto de que não se poderia mais pensar Estado e Sociedade como entes autónomos.

No Estado-providência ou Estado social, reclama-se agora a intervenção profunda e condicionante do Estado sobre o funcionamento da sociedade. Do Estado vai-se exigir que ele seja o modelador, o conformador da vida económica e social, como produtor de bens, como empresário, como agente de crédito, como

organizador de serviços públicos. O Estado deverá definir as metas que à sociedade interessa alcançar e a ele cabe, igualmente, o planeamento, a orientação e o controle da actividade dos restantes sujeitos económicos, com vista a que tais objectivos sejam efectivamente realizados. A realidade económica e social passa a ser um material que ao Estado compete estruturar de acordo com outras condicionantes, nomeadamente as de carácter político-jurídica (MISHA, 1995).

O que se constata na concepção liberal e na concepção social de cidadania é uma filosofia individualista que entende o cidadão como soberano, portador de direitos individuais, naturais, e inalienáveis e tem como exigência, por parte da sociedade, o mínimo de deveres políticos, como pagar impostos, votar, obedecer leis, prestar serviço militar e outros atributos legais. “No modelo neo-liberal da década de 80, os direitos dos cidadãos foram reduzidos a meros direitos de consumir” (WILKINS, 1999: 225).

A reconfiguração, no entanto, reclama uma nova concepção de cidadania, praticamente uma desconstrução dos modelos herdados do Estado-nação e do Estado-providência. Esta dinâmica passa, também, por formulações e aplicabilidade de novos conceitos. Isso não significa a total exclusão de alguns elementos, principalmente da compreensão do Estado no desenvolvimento da sociedade. Para tanto, o conceito de educação é abordado em confronto e relação com outros dois conceitos importantes no pensamento gramsciano, trata-se da cultura e cidadania. O processo emancipatório, também chamado de processo de revolução na literatura gramsciana, é descrito como um projecto permanente, tendo como prioridade a cultura e a educação, os grandes eixos de acção para a cidadania, os eixos condutores para uma proposta de sociedade civil não só democrática, mas também mais humana e socialmente digna.

A educação como um bem social e um direito de todos condiciona outros atributos como: escolas em número suficiente, educadores valorizados, aproximação com a comunidade e compromisso social com a sociedade. Fora disso, é iludir com artigos de Constituição e leis. Resolver o problema da educação é abrir escolas em condições, com professores, infra-estrutura digna para a admissão de alunos e o Estado pode e tem de entregar a prestação educacional (PONTES DE MIRANDA, 1963).

2.A EDUCAÇÃO COMO LINGUAGEM RECONFIGURATIVA

Por que reconfigurar? A palavra *configurar* está bem presente na actualidade, principalmente no âmbito do universo virtual, da informática. Fala-se em configurar telemóvel, configurar webcam, configurar outlook express, configurar a internet, etc. Portanto, determinar o que a máquina vai fazer e como vai fazer. Este universo tão fascinante criou uma forma de relação virtual que, ao mesmo tempo, posso estar “acompanhado” de muitas pessoas e ao toque de uma tecla estar sozinho. Poderei ter muitos “amigos” virtuais e em segundos poderei ficar na solidão. Enfim, é mais uma ferramenta da hipermodernidade que está aí, não

ao alcance de todos. Configurar é dar forma ou representar.

Feitas estas considerações iniciais sobre a configuração, é possível um entendimento e efectivação do termo reconfiguração de forma mais consciente e politicamente mais transformador na sua relação com a cidadania e a educação, pois, educar, além de uma acção pedagógica, é um acto político e administrativo, exige dedicação, qualificação e capacidade para tal. “Todo grande político não pode deixar de ser também um grande administrador; todo grande doutrinário, um grande organizador. Isto, aliás, pode ser um critério de avaliação” (GRAMSCI, 2007: 285).

No embate educacional enfocado por Gramsci o desafio proposto, em muitos aspectos actuais, está na superação da impotência das instituições em realizarem uma educação para a emancipação cidadã. Afirma Gramsci, na criação da revista *L'Ordine Nuovo*,²⁸ que as classes dirigentes e os intelectuais, naquela conjuntura, são os inimigos a serem identificados, pois, ambos fortaleciam a divisão do ensino na sociedade italiana. Por isso a insistência de Gramsci em romper com a configuração de uma hierarquia de domínio sobre os trabalhadores, por parte dos intelectuais ligados à burguesia. Mas isso não se faz apenas com “boa vontade”, mas com propostas e actos.

Com a criação de uma Associação de Cultura, uma das saídas apresentadas, visa organizar, educar e cultivar o espírito de classe a partir da maturidade do proletariado. Isto faz sentido dentro da conjuntura de um processo revolucionário que se passa nos conselhos de fábrica que eclodia em Turim entre 1919 e 1920. A auto-educação que ocorria tinha um carácter marcadamente político, com a formação das comissões de cultura para o trabalho livre associado, e o educador poderia ser educado a partir dos conselhos de fábrica e atingir também as massas camponesas, para criar uma verdadeira hegemonia do proletariado.

A escola, no Estado de transição, deveria ser uma escola do trabalho que se emancipa e a acção laboriosa e disciplinada articula-se ao conhecimento da técnica, da ciência e da vasta cultura humanista.

“O proletariado pode tornar-se classe dirigente na medida em que consegue criar um sistema de alianças de classes que lhe permitirá mobilizar contra o capitalismo e o Estado burguês, a maioria da população trabalhadora, o que significa na Itália, nas relações de classes reais lá existentes, na medida em que ele consiga obter o consentimento das massas camponesas” (GRAMSCI, in PORTELLI, 2002: 74).

No entanto, este modelo educacional ligado ao sindicato e ao partido operário mostrou a insuficiência dessa acção política educativa. Faz-se necessário

28 Revista fundada na Itália ao fim da guerra imperialista de 1914-1918. Emergia com o objectivo de promover o nascimento de grupos livremente constituídos no seio do movimento socialista e proletário para o estudo e a propaganda dos problemas da revolução comunista.

construir um novo instrumental político, pois, a classe operária não estava preparada para se fazer Estado, faltava-lhe os quadros para a administração pública e todo o processo produtivo. Os instrumentos de formação além do *L'Unità*, um jornal voltado para as massas, Gramsci aposta em dar nova vida a uma revista quinzenal com o mesmo título de *L'Ordine Nuovo*, agora voltada para a “educação dos companheiros mais qualificados e responsáveis para determinar um movimento de simpatia pelo nosso partido (o PCI – Partido Comunista Italiano – fundado em 1921) em certos ambientes de intelectuais” (GRAMSCI, 1992: 147), principalmente para fazer frente a iniciativa do Fascismo, com a reforma Gentile (1922) que acentuava a dualidade do sistema educativo italiano, o ramo clássico e o profissionalizante. Para isso precisava qualificar os seus integrantes. “Estudo e cultura são a consciência teórica dos nossos fins imediatos e supremos e do modo que podemos conseguir traduzi-los em acção” (GRAMSCI, 1978: 50).

A educação precede à escola, pois, esta forma de encarar a questão educacional é muito maior que a própria escola, o partido e o Estado. Ainda mais que, a muitas décadas, “a linguagem política transformou-se num jargão, criou-se uma atmosfera de igreja: presa em velhas fórmulas que acaba por não pensar mais” (GRAMSCI, 2007: 101). Deve haver um equilíbrio entre a ordem social e a ordem natural com base na actividade teórico-prática do ser humano. A escola sistematiza a transmissão do conhecimento, cria os primeiros elementos racionais de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria. O princípio educativo imanente à escola primária já acentua e fornece, conforme o pensamento gramsciano, a actualidade e o devir, as três dimensões do passado, presente e do futuro:

“O ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórica, dialética, do mundo, para a compreensão do movimento e do devir, para a avaliação da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção da actualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projecta no futuro. É este o fundamento da escola primária; que ele tenha dado todos os seus frutos, que no corpo de professores tenha existido a consciência de seu dever e do conteúdo filosófico desse dever é um outro problema, ligado à crítica do grau de consciência civil de toda a nação, da qual o corpo docente era apenas uma expressão, ainda que amesquinhada, e não certamente uma vanguarda” (GRAMSCI, 2010: 43).

O debate em torno da educação é ao mesmo tempo um problema técnico e político (GRAMSCI, 1987) e, por isso, exige programação, tempo e projecto. O estudo na compreensão de Gramsci é trabalho intelectual, é esforço disciplinado e neuro-muscular. O combate ao analfabetismo deve ser, em primeiro lugar, uma luta da sociedade civil, através das exigências ao Estado para que cumpra

tal política pública e um compromisso com a própria sociedade tendo em vista a ampliação dos resultados positivos e afirmação das acções cidadãs. Em um texto de 1917, Gramsci ao mesmo tempo que denuncia o analfabetismo italiano, questiona a lei positiva que existia, uma vez que ser alfabetizado não era visto como uma necessidade.

“O alfabetismo não é uma necessidade, e por isso torna-se um suplício, uma imposição de prepotentes. Para o transformar em necessidade, a vida em geral devia ser mais intensa, e devia atingir um número cada vez maior de cidadãos, e assim fizesse nascer autonomamente o sentido de necessidade, da necessidade do alfabeto e da língua” (GRAMSCI, in: CAVALCANTI, 1976: 58).

A preocupação não está em cumprir a lei, como frequentemente ainda se verifica. Pois, a lei ao ser uma imposição, obriga-nos a frequentar a escola, mas não pode obrigar a aprender ou a não esquecer depois. Neste sentido de denúncia do modelo até então adoptado, há a proposta de um sentido vivo, de não ser apenas indivíduo de um pequeno círculo de interesses imediatos (na época de Gramsci a aldeia e a família, hoje, o risco dos pequenos grupos fechados continuam), mas “cidadão de um mundo mais vasto, com outros cidadãos, com os quais é preciso trocar ideias, esperanças e dores” (GRAMSCI, in CAVALCANTI, 1976: 58).

Esta postura, de socialização do conhecimento em contacto com outras pessoas, representa a vacina contra o populismo educacional que constantemente é apresentado por diversos governos, em todo o mundo, apenas como mais um ingrediente no “plano” de acção governamental. Educar, ensinar, aprender, adquirir cultura, na visão gramsciana tem um objectivo: levar as pessoas à cidadania. “A cultura, a alfabetização adquire assim um objectivo, e enquanto esse objectivo viver nas consciências, o amor pela saber será imperioso” (GRAMSCI, in CAVALCANTI, 1976: 58). A investigação do princípio educativo e do ensino e aprendizagem, apresentados por Gramsci, são compreendidos como um “círculo de cultura” contra o folclore, através de leis.

“Conjunto de leis civis e estatais, produto de uma actividade humana, que são estabelecidas pelo homem e podem ser por ele modificadas tendo em vista seu desenvolvimento colectivo; a lei civil e estatal organiza os homens do modo historicamente mais adequado a dominar as leis da natureza, isto é, a tornar mais fácil o seu trabalho, que é a forma própria através da qual o homem participa activamente na vida da natureza” (GRAMSCI, 2010: 43).

2.1-Integração entre ensino superior e a sociedade

Nesta dinâmica deve haver uma unidade entre escola e vida. A educação

não deve ser um anexo ao conjunto das relações humanas e do desenvolvimento da pessoa. Somente haverá unidade entre instrução e educação, se a educação for parte integrante, integradora e formadora da vida e para tal o professor ou educador é parte essencial para as reformas que o ensino precisa, uma vez que se trata não apenas de esquemas programáticos, mas de um complexo social de pessoas.

“O nexa entre instrução-educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, na medida em que o professor é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos. [...] Na realidade, um professor medíocre pode conseguir que os alunos se tornam mais *instruídos* (grifo do autor), mas não conseguirá que sejam mais cultos; ele desenvolverá, com escrúpulo e consciência burocrática, a parte mecânica da escola” (GRAMSCI, 2010: 45).

Frente às questões pertinentes levantadas por Gramsci em torno á educação, do ensino inicial, o Liceu, o ensino técnico, as alternativas (escola nocturnas para os trabalhadores), revista de educação e o ensino universitário, uma questão permanece presente na conjuntura do século XXI, trata-se da questão do método para o ensino universitário: “Na universidade, deve-se estudar ou estudar para saber estudar? Deve-se estudar factos ou método para estudar os factos? A prática do “seminário” deveria precisamente complementar e vivificar o ensino oral” (GRAMSCI, 2010: 151).

A preocupação tem relevância, pois o foco está na qualidade ou finalidade do ensino superior: “obter uma centralização e um impulso da cultura nacional que fossem superiores aos da Igreja Católica,” (GRAMSCI, 2010: 41), uma vez que esta tinha a hegemonia, ainda, em se tratando de posturas ideológicas e concepções no ensino.

A ligação estreita entre estudo, pesquisa e trabalho, entre vida e cultura, entre trabalho intelectual e trabalho industrial, passa (ou deveria passar) pelas academias, elas, conforme Gramsci, “deveriam se tornar a organização cultural de sistematização, expansão e criação intelectual” (GRAMSCI, 2010: 40) e os elementos sociais presentes no trabalho profissional não devem cair na passividade intelectual, mas em conjunto com os institutos especializados em todas as áreas de pesquisa, criar os subsídios necessários para qualquer actividade cultural. “A organização académica deverá ser reorganizada e vivificada de alto a baixo” (GRAMSCI, 2010: 41).

A preocupação e a necessidade de mudanças para melhorar o ensino superior não são questões das últimas décadas. Uma expressão muito forte usada por Gramsci e que, em grande parte ainda continua na actualidade, denuncia a desatenção com a produção de conhecimento. Trata-se do acervo bibliográfico e dos trabalhos de pesquisa e teses. Ao mesmo tempo que denuncia, também

propõe:

“Seria útil possuir o elenco completo das academias e das outras organizações culturais hoje existentes, bem como dos assuntos tratados em seus trabalhos e publicações em suas atas: em grande parte, trata-se de *cemitério de cultura* (grifo nosso), embora desempenhem uma função na psicologia da classe dominante” (GRAMSCI, 2010: 41).

Os termos “cemitério de cultura” são significativos, pois, estão dentro do contexto da grande proposta da “escola unitária”. Em grande parte há muita dificuldade de integração das diversas áreas do conhecimento entre si, com a sociedade e com o mundo da cultura. A proposta de interligar os vários tipos de organização cultural existentes: academias, institutos de cultura, círculos filológicos, etc., a integrar o trabalho acadêmico tradicional com actividades ligadas à vida colectiva, ao mundo da produção e do trabalho (GRAMSCI, 2010: 41) é a antecipação das concepções de interdisciplinaridade, no universo educacional, por parte de Gramsci, com o despertar para o conhecimento intelectual e moral de forma mais organizada, clara, segura e pessoal. O ensino universitário, desde então, representa uma mudança na estrutura do conhecimento intelectual.

“O método que a disciplina universitária prescreve para cada forma de investigação é muito diferente e muito diferente é o resultado: é a formação do intelecto, isto é, um hábito de ordem e de sistema, o uso de certos princípios, como centro de pensamento... Onde existe esta faculdade crítica, a história não é mais um livro de novelas, nem a biografia um romance; os oradores e as publicações do dia perdem a infalibilidade; a eloquência não substitui o pensamento, nem as afirmações corajosas ou as descrições coloridas ocupam o lugar de argumentos. A disciplina universitária deve ser considerada como um tipo de disciplina para a formação intelectual, realizável também em instituições não universitárias em sentido oficial” (GRAMSCI, 2010: 189).

O ensino universitário provoca, desafia e propõe ao educando um outro ângulo para a aquisição e desenvolvimento das capacidades. “Libertando-o das névoas e do caos nos quais uma cultura inorgânica, pretensiosa e confusionista ameaçava submergi-lo, graças às leituras mal absorvidas, conferências mais brilhantes do que sólidas, conversações e discussões sem conteúdos.” (GRAMSCI, 2010: 189).

Nesta dinâmica, o senso comum é substituído por um senso mais apurado, coerente, sistemático e o ensino juntamente com o “aperfeiçoamento” do intelecto são vistos como contra-hegemónicos, em vista da hegemonia em outra óptica, e muitas vezes contra as expectativas e actividades que não correspondem à época, mas àquelas nas quais vivem o ideal ou culturalmente, pois “alguém expressa e corresponde à própria época ou ambiente não somente colaborando

com as formas de vida oficial, mas também combatendo-as implacavelmente” (GRAMSCI, 2010: 190).

Em conjunto com o “aperfeiçoamento” do intelecto é de extrema importância manter a diversidade e a pluralidade e não o planeamento dogmatizado e fechado. A homogeneidade é um horizonte a ser construído e conquistado, é a condição principal, mas não deve e não pode ser a única. Um erro muito difundido consiste em pensar que toda camada social elabora sua consciência e sua cultura do mesmo modo e com os mesmos métodos. O conhecimento é fruto de um processo, às vezes lento, de indução e dedução. A cultura é mediação articulada de conhecimento e de acção.

“O trabalho educativo-formativo desenvolvido por um centro homogéneo de cultura, a elaboração de uma consciência crítica (por ele promovida e favorecida) sobre uma base histórica que contenha as premissas concretas para tal elaboração, este trabalho não pode limitar-se à simples enunciação teórica de princípios ‘claros’ de método. [...] O trabalho necessário é complexo e deve ser articulado e graduado: deve haver dedução e indução combinadas, a lógica formal e a dialéctica, identificação e distinção, demonstração positiva e destruição do velho” (GRAMSCI, 2010: 206).

A linguagem da educação, como um dos instrumentos principais de transformações na sociedade civil e política, passa pela reconfiguração da compreensão e exercício da cidadania. Estamos a ver e a sofrer momentos de grandes perturbações internacionais em diversas áreas, as mais visíveis são a económica, a social e política. Mas não com menos importância, também os factores ecológicos, culturais, religiosos e de género padecem de anomalias. Até parece que Gramsci se dirigia à nossa geração, quando afirma: “a crise consiste justamente no facto de que o velho morre e o novo não pode nascer: neste interregno, verificam-se os fenómenos patológicos mais variados” (GRAMSCI, 2007: 184).

Quem é o velho? E o novo? Por que não pode nascer? As respostas para estas questões não podem ter um carácter simplista. O contexto da afirmação de Gramsci está ligado à conjuntura da sociedade italiana e da Europa como um todo depois de um conflito mundial, a Primeira Grande Guerra (1914-1918). Trata-se da crise de autoridade das velhas gerações dirigentes que tem reflexo da “pequena” sociedade familiar, passa pelas instituições educacionais e organizações sindicais, partidos políticos e grupos económicos. Há uma ruptura entre as massas populares e ideologias dominantes que não pode ser atada novamente com o puro exercício da força. Com a depressão, cresce o cepticismo na sociedade e nas ideologias.

“A morte das velhas ideologias se verifica como cepticismo diante de todas as teorias e fórmulas gerais e como limitação ao puro facto

económico e à política não só realista de facto, mas cínica em sua manifestação imediata. Mas esta redução à economia e à política significa justamente redução das superestruturas mais elevadas às mais aderentes, à estrutura, isto é, possibilidade e necessidade de formação de uma nova cultura” (GRAMSCI, 2007: 185).

É evidente que com a guerra, cria-se uma enorme perturbação económica e psicológica, especialmente nos pequenos intelectuais e pequenos burgueses. Este mesmo conjunto de elementos não fica preso apenas ao período da Primeira Guerra mundial, mas são acrescidos de outros factores no decorrer do século XX, como a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), a hipermodernização da sociedade, o fim da URSS (União das Repúblicas Socialistas Soviéticas), a queda do Muro de Berlim (1989), o neo-liberalismo e as crises económicas mundiais, para citar alguns acontecimentos históricos. Talvez o que morreu não foi exactamente o “velho”, mas partes dele, e ele renasce em outras teorias e práticas, revestido de novo. O que há é uma “fraqueza teórica, a completa ausência de sedimentação e continuidade histórica da tendência de esquerda” (GRAMSCI, 2007: 189), inclusive sendo esta uma das causas da catástrofe da própria tentativa de uma sociedade comunista, sem classes.

A reconfiguração da cidadania pela educação não é uma utopia, mas de ideias e projectos realizáveis. “As ideias são grandes na medida em que são realizáveis, isto é, em que tornam clara uma relação real que é imanente à situação, uma vontade colectiva organizada traz à luz, ou destrói (o velho), substituindo-a” (GRAMSCI, 2007: 285). A cidadania que provém do meio educacional, promove uma cultura que supera os paradigmas de massa, mas não reduzirá as desigualdades de classes enquanto o centro da cidadania ficar apenas nos direitos civis. Pois, os direitos civis, as conquistas dos mesmos, estão relacionadas em remover as desigualdades ilegítimas do sistema de classe. No entanto, além dos direitos civis, busca-se uma conquista nos direitos económicos e políticos, uma vez que “o vínculo óbvio e manifesto entre classe dominante e Estado continua seguro enquanto as relações entre as classes sociais dominante e subordinada forem sufocadas com relações de *status* (grifo do autor) de aceitação e deferência sociais” (BARBALET, 1989: 167).

3. Atualidade da proposta gramsciana

No 120º ano de nascimento do sardenho Antonio Gramsci (1891-2011), confirma-se que o seu pensamento e propostas continuam a ser uma das principais referências no meio académico e político, principalmente no ensino superior, que vai das Ciências Sociais às Ciências da Religião.

“Cada um a seu modo, diferentes autores de diferentes áreas profissionais elegeram Gramsci como o pensador privilegiado para repensar aportes teóricos, buscando romper com as matrizes conservadoras que

havia ganhado força com o Golpe Militar de 1964. Gramsci aparece, assim, como a grande novidade em trabalhos nas áreas de Educação, Ciência Política, Antropologia, Serviço Social e Ciências da Religião, servindo muitas vezes para tentar resolver questões que pouco tinham a ver com seu pensamento” (SIMIONATTO, 2004: 126).

A sentença de condenação a Antonio Gramsci, mais de vinte anos de prisão, não impediu esse “cérebro de funcionar”.²⁹ Sua influência é muito viva na política, na literatura, filosofia e nomeadamente na educação. Este “pequeno sardo” vê na educação um instrumento fundamental na afirmação da dignidade e formação humana. Ao lado de outras instituições da sociedade civil, a educação auxilia na consolidação da hegemonia que é exercida principalmente através da cultura e da ideologia.

Passada uma década do século XXI, muitas questões precisam ser colocadas e reflectidas, no ditame da educação superior, em sentido mais estrito. Fala-se em uma “crise planetária da educação” (NUSSBAUM, 2010: 60). Relativiza-se o conhecimento e fundamentaliza-se o mercado. Este é quem deve ditar as “regras” para o ensino. Na leitura gramsciana, o sistema educacional moderno volta a revestir-se do modelo tradicional, onde são formados os intelectuais orgânicos para os interesses da classe burguesa que contribuem para a manutenção da hegemonia, e neste caso da hegemonia económica dos mercados. Assim, o sistema educacional (público ou privado) é um organismo do Estado com função de consolidar a hegemonia burguesa. As formas ou mecanismos de acção para a consolidação desses interesses passam por mudanças estruturais de ordem neo-liberais, orçamentais, ideológicas e estritamente financeiras (CHAUÍ, 2001), que dificultam a tomada de consciência da maioria das pessoas

“Um dos principais elementos de subordinação do pensamento e das práticas das classes subalternas é precisamente a brutal dificuldade de elas elaborarem a sua própria identidade. O seu saber/pensamento é construído, errática e fragmentariamente, a partir da sua inserção subordinada na estrutura social” (DIAS, 2006a: 30).

A estrutura de ensino acaba por reproduzir esta forma de subordinação. Os saberes dos que dominam ditam os ritmos e as formas de todo saber constituído (DIAS, 2006a: 31). Trata-se da taylorização e standardização do saber e, conforme Gramsci, a “tendência em desenvolvimento é que cada actividade prática tende a criar para si uma escola especializada, como cada actividade in-

29 A pouco mais de oito décadas (83 anos em 2011) foi dada uma sentença de morte a uma voz que manifestou-se a favor da derrubada da lei que ia contra as liberdades individuais, instituiu a pena de morte e o Tribunal Especial para julgar os crimes contra o Estado Italiano. Esta postura levou à condenação de Antonio Gramsci, em 28 de Maio de 1928 pelo Estado Fascista Italiano, sob comando de Benito Mussolini.

telectual tende a criar círculos próprios de cultura” (GRAMSCI, 2010: 34). Com isso o postulado da cidadania torna-se economicismo, uma nítida separação do político e do económico (GRAMSCI, 2007: 46-47), e a perspectiva do momento ético-político, também chamado de “catarse” (Gramsci, 1995:53), ou seja, a passagem do momento meramente económico (ou egoístico-passional) ao momento ético-político é abandonada (SEMERARO, 2001: 155-156).

O relativismo educacional é reforçado com e no contexto da globalização e dentro da perspectiva do neo-liberalismo cria-se “monstros” na comunidade académica, na sociedade civil e na sociedade política. Portanto, o “duelo” que se instalou entre ciências humanas e sociais frente às áreas tecnológicas, da saúde e exactas em geral, não passa de um interessa económico claro, como já afirmava Gramsci, a muito tempo portanto, e cria-se um processo de “progressiva degenerescência, isto é, escolas preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, destinados a perpetuar as diferenças sociais” (GRAMSCI, 2010: 49).

“Surgem escolas e instituições privadas, nocturnas, para adultos, com um ensino híbrido, mas essencialmente técnico e prático. Surge, ao mesmo tempo, toda uma literatura científica popular. Finalmente, a admiração pela ciência é tão grande que mesmo os jovens das classes cultas e aristocráticas consideram os estudos clássicos como uma inútil perda de tempo” (GRAMSCI, 2010: 101).

A constatação em tom de crítica feita por Gramsci, a pouco mais de oito décadas atrás, está em perfeita sintonia com os críticos da actualidade (NUSSBAUM, 2010) no que se refere ao contexto de mercantilização da educação. O eco de seu “grito” contra o relativismo em que se encontra os sistemas educativos continua a ser uma referência mundial em prol da liberdade e da diversidade não só nas culturas, mas também no ambiente académico. Na actualidade não se pode mais pensar uma instituição de ensino que não esteja aberta ao processo de conhecimento mundial diverso. “As escolas e as universidades do mundo inteiro têm uma tarefa imensa e urgente: cultivar nos estudantes a capacidade de se considerarem membros de uma nação heterogénea e de mundo ainda mais heterogéneo” (NUSSBAUM, 2010: 60).

CONCLUSÃO

A cidadania, para alguns, pode parecer um termo que perdeu a sua originalidade. Mas, nunca na história da humanidade espera e necessita-se de acções e decisões com o verdadeiro sentido da cidadania. E isso não ocorre sem liberdade e democracia. Desde a modernidade verifica-se grande influência da chamada cultura dominante e a hegemonia pode ser preparada por uma classe que lidera a constituição de um bloco histórico. Isto é, uma ampla e durável aliança de classes e fracções. Assim, na compreensão gramsciana, a modificação da

estrutura social deve proceder a uma revolução cultural que, progressivamente, incorpore camadas e grupos ao movimento de emancipação, e isto se dá, essencialmente, por duas vias: pela educação e acção política.

Ao propor um conceito de democracia, centrado na afirmação republicana do predomínio consensual do público sobre o privado e ao identificar esse conceito de democracia com sua noção de sociedade justa para o bem comum, a inspiração gramsciana ensina-nos que sem democracia certamente não há mecanismos de estruturação da justiça e da igualdade na diversidade. Uma das principais razões da actualidade do pensamento gramsciano é a compreensão desse vínculo indissolúvel entre a sociedade sonhada e a democracia. Pois tanto a liberdade como a ideologia são elementos componentes do universo de compreensão do cidadão situado e ao mesmo tempo globalizado. A história pressupõe e exige, além das acções dos líderes, a possibilidade de intervenção activa e consciente das pessoas que não estão em cargos administrativos. O caminho mais seguro e consciente é o da educação. Assim a educação ganha uma perspectiva de verdadeira revolução, em todos os níveis, e incita à criação de organizações sociais capazes de actuar num sentido político-pedagógico e ajuda a população a tornar mais críticas suas actividades já existentes.

Ao tratar de Ensino Superior a questão pertinente é: que educação se construiu ou se está a construir? Na sua grande maioria ainda está orientada para a formação das elites (NUSSBAUM, 2010). Um segundo elemento, na última década, ocorre uma colonização do ensino pela investigação. As Universidades, alegadamente autónomas, sobretudo do sector público, estão dependentes do Estado e as receitas que geram são insuficientes para constituir uma autonomia adequada. Com isso estão dependentes e reféns, seja do próprio Estado ou das parcerias privadas. Além disso, há o aspecto da gestão. Há uma carga de actividades de todos os níveis, que prejudica o que é específico do docente. Com isso, as duas partes são sacrificadas: nem se faz investigação de forma suficiente e séria e nem o atendimento aos alunos é feito de forma satisfatória. Pois, na área da Educação, não se tem resultados imediatos, mas a longo prazo, praticamente ao nível de uma geração. Até por que quanto mais longa é a qualidade, mais seguro serão os aplicativos do que se quer, como saber quantos concluíram ou abandonaram o curso, se houve uma melhoria do mercado de trabalho, se teve reflexos negativos ou positivos. E uma Instituição de Ensino Superior de qualidade se faz através da articulação desses três eixos: ensino, investigação e extensão.

O problema é que a investigação está muito centralizada em pessoas individualizadas, uma investigação parcelada. E os projectos ligados à educação não tem continuidade, são financiados por pouco tempo. Não se cria raízes duradouras para que a ligação entre ensino e investigação se mantenha. Se estivermos interessados em competir uns com os outros na educação, é o inverso do que se pode definir como cidadania. Cidadania é algo que se conquista ao longo do tempo, tem a ver com o próprio espaço em que vivemos, que tipo de cuidados que devemos ter com a preservação do ambiente e das relações huma-

nas. Prevenir catástrofes como as que ocorreram no século XX (guerras mundiais, fome, epidemias, conflitos étnicos e religiosos, crises económicas, discriminações, doenças, etc.). A educação parece estar divorciada desses temas.

BIBLIOGRAFIA

- BARBALET, Jack M. (1989). *A Cidadania. Temas de ciências sociais*. Trad. M. F. Gonçalves de Azevedo. Lisboa: Editorial Estampa.
- BOBBIO, Norberto. (1999). *Ensaio sobre Gramsci e o conceito de sociedade civil*. Trad. Marco Aurélio Nogueira & Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Paz e Terra.
- BUZZI, Arcângelo R. (1973). *La teoria politica di Gramsci*. Florença: La Nuova Itália.
- CARNOY, Martin. (1986). *Estado e teoria política*. 4ª Ed. Campinas (SP): Papyrus.
- CAVALCANTI, Pedro & PICCONE, Paolo. (1976). *Um outro marxismo: Antonio Gramsci*. Trad. Lemos de Azevedo, Pedro Cavalcanti & Virgílio Martinho. Lisboa.
- CHAUÍ, Marilena. (2001). *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: UNESP.
- DIAS, Edmundo Fernandes. (2006). Projectos hegemónicos: a propósito da crise. *Universidade e Sociedade*, ano XIX, Jan. Nº. 45, Brasília.
- _____. (2006a). *Política brasileira: embate de projectos hegemónicos*. São Paulo: Editora Instituto José Luís e Rosa Sundermann.
- GRAMSCI, Antonio. (2010). *Cadernos do Cárcere. Os Intelectuais. O Princípio educativo. Jornalismo*. Vol. 2. Trad. Carlos Nelson Coutinho, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 5ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- _____. (2007). *Cadernos do cárcere. Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política*. Vol. 3. Trad. Carlos Nelson Coutinho, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- _____. (1995). *Concepção dialética da história*. 10ª Ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Civilização Brasileira.
- _____. (1992). *Lettere*. Turim: Einaudi.
- _____. (1989). *Os Intelectuais e a organização da cultura*. 7ª Ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- _____. (1987). *Alguns temas da questão meridional*. In: *A questão meridional*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- _____. (1978). *Obras Escolhidas*. Trad. Manuel Cruz. Série Novas Direcções. São Paulo: Martins Fontes.
- _____. (1976). *Um outro marxismo: Antonio Gramsci*. Pedro Cavalcanti (org.). Viseu: Arcádia.
- MARSHALL, Tomas Humphrey. (1967). *Cidadania, classe social e status*. Trad. Meton Porto Gadelha. Rio de Janeiro: Zahar.
- MARX, Karl. (1989). *A Questão judaica*. Trad. Artur Morão. Em www.lusofonia.net
- MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. (1982). *Manifesto do partido comunista*. Obras Escolhidas. Tomo I, Lisboa: Edições Avante!
- MISHRA, Ramesh. (1995). *O Estado-providência na sociedade capitalista*. Lisboa: Celta Editora.
- NUSSBAUM, Martha C. (2010). Uma crise planetária da educação. Trad. Ana Cardoso Pires. *Courrier Internacional*. Lisboa: Ed. Sojornal. Setembro 2010, nº 175, pp. 60-65.
- PARASKEVA, João M. (2006). "Neo-marxismo com garantias: hegemonia, cultura e senso comum". *Marxismo e educação*. Vol. I. Porto: Editora Profedções, Ltda.
- PONTES DE MIRANDA, Francisco Cavalcanti. (1963). *Comentários à Constituição de 1946*. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Borsoi.
- PORTELLI, Hugues. (2002). *Gramsci e o bloco histórico*. Trad. Angelina Peralva. 6ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- SEMERARO, Giovanni. (2001). *Gramsci e a sociedade civil: cultura e educação para a democracia*. 2ª Ed. Petrópolis (RJ): Vozes.
- SIMIONATTO, Ivete. (2004). *Gramsci: sua teoria, incidência no Brasil, influência no Serviço Social*. Florianópolis: Ed. Da UFSC & São Paulo: Cortez.
- WILKINS, Chris. (1999). *Making good citizens*, Oxford Review of Education, 25 (1 e 2), 217-230.